

# Políticas públicas no ambiente televisivo digital<sup>1</sup>

## *Public policy in the digital television environment*

■ VALERIO FUENZALIDA \*

### RESUMO

Este texto pretende mostrar a oportunidade político-cultural que se apresenta na América Latina para uma articulação da tecnologia televisiva digital (segundo o sistema nipo-brasileiro) com uma programação infantil particularmente educativa (diferentemente da escolarização formal própria à agência escolar). Argumentar-se-á sobre a possibilidade de geração de políticas públicas na TV digital para que se criem canais e uma indústria de conteúdos audiovisuais segmentados para a audiência infantil. Destacar-se-á a necessidade cultural de um aporte educativo efetivado por alguns desses programas televisivos (em especial aqueles destinados a faixas etárias entre zero e 10 anos).

**Palavras-chave:** tecnologia digital, políticas públicas, TV infantil

### ABSTRACT

This text aims to present the political and cultural opportunity which appears in Latin America for an articulation between digital television technology (according to Nipo-Brazilian standard) and a particularly educational children's programming (opposed to formal schooling to the scholar agency itself). It will argue about the possibility of creation of public policies on digital TV in order to undertake channels and an audiovisual content industry to target the child audience. It will highlight the need of a cultural effort effected by some of the educational television programs (especially those aimed at ages between 0-10).

**Keywords:** digital technology, public policies; children's TV

\* Professor da Facultad de Comunicaciones da Pontificia Universidad Católica de Chile – Santiago.

1. Título original: Políticas públicas no ambiente televisivo digital – A oportunidade industrial-cultural da TV infantil.

## INTRODUÇÃO

ESTE TEXTO INDAGA se existem oportunidades no atual processo multimidiático de convergência tecnológica, assim como se tal processo poderia constituir um lugar simbólico essencial para pensarmos o desenvolvimento, o combate à pobreza e a igualdade social. Seria possível articular vínculos conceituais, políticos e estratégicos para o desenho de políticas culturais relativas à indústria audiovisual que contribuíssem para o crescimento, a equidade e os valores humanísticos e cidadãos?

Minha resposta buscará explicitar a oportunidade político-cultural que se apresenta na América Latina para a *articulação da tecnologia televisiva digital (segundo o sistema nipo-brasileiro) com uma programação infantil particularmente educativa* (diferentemente da escolarização formal própria à agência escolar). Argumentar-se-á sobre a oportunidade de geração de políticas públicas para a TV digital, para que se criem canais e uma indústria cultural de conteúdos audiovisuais segmentados à audiência infantil. Destacar-se-á a necessidade de um aporte educativo viabilizado por alguns desses programas, em especial aqueles destinados a faixas etárias entre zero e 10 anos – correspondentes às etapas pré-escolar e primária da escolarização formal. O texto apresentará informações quanti-qualitativas que apontam para uma interface bastante complexa entre a linguagem da indústria audiovisual, com suas formas semiótico-culturais de edu-entretenimento, e a situação de recepção nos domicílios, em interação com a neurobiologia do receptor.

Com efeito, a opção da maioria dos países latino-americanos pelo padrão nipo-brasileiro para a TV digital (ISDB-T com MPEG 4) traz a possibilidade de ampliar a quantidade de canais disponíveis na TV aberta (ou terrestre), isto é, apresentar um maior número de canais que a audiência pode captar, sem necessidade de se pagar uma assinatura de TV a cabo ou via satélite. Essa norma tecnológica permitirá que uma estação, em seu mesmo canal físico de Mhz, seja capaz de emitir dois sinais em alta definição (HD) e até sete sinais em definição *standard* (SD). Com isso, surge a valiosa oportunidade sociocultural de as emissoras públicas operarem um canal digital segmentado para a audiência infantil. Propõe-se, assim, uma política pública de comunicação televisiva que aproveite o ensejo para a criação de um canal infantil com uma especificidade diferente à da escola formal, dirigida – de forma segmentada – a um destinatário socialmente prioritário. Por TV infantil entendemos uma programação produzida e emitida *segmentadamente a uma audiência infantil*; a segmentação é, portanto, fator do público-destinatário – e não de uma temática, como em outros

gêneros televisivos. A TV infantil atual demanda abandonar a tradicional demonização do meio e ponderar, de maneira mais razoável, a especificidade *educativa* que a TV infantil pode oferecer, por um lado, assim como suas limitações, por outro.

## MUDANÇAS NO CENÁRIO DA TV INFANTIL

### *A Baby TV*

Neste século XXI foram criados os canais chamados de Baby TV, com um tipo especial de programas infantis. O Baby TV Channel<sup>1</sup> foi criado em Israel em 2003, por meio de uma sociedade entre a Fox e outros membros. Em 2006, criou-se nos EUA o canal Baby First TV<sup>2</sup>. O sinal a cabo Foxlife tem transmitido para a América Latina alguns programas do canal israelita, nas manhãs de sábado e domingo. A Direct TV oferece via satélite o sinal da Baby First TV. Ambos os canais são livres de publicidade comercial. Eles se dirigem a bebês que têm entre zero e dois anos e se diferenciam tematicamente dos canais infantis dirigidos a crianças que têm entre dois e seis anos (ou mais), e que foram criados, em sua maior parte, na década de 1990.

*Limitações da Baby TV* – Nenhuma programação ou programa de TV tem a capacidade de substituir a tripla estimulação sensorial (auditiva, visual e tátil-cinética) orientada pelas famílias a bebês com idade entre zero e dois anos (os chamados *toddlers*). O cérebro dos bebês e a capacidade de percepção, de fato, são bastante imaturos no nascimento: o sentido da visão requer a estimulação do entorno para se aprimorar. Ainda que a audição esteja altamente desenvolvida, uma vez que o bebê, no ventre materno, escuta vozes exteriores, a aquisição da linguagem oral depende de interação verbo-gestual: a criança desenvolve a linguagem quando é interpelada com palavras que percebe, por meio de gestos, serem dirigidas a ela. Um ambiente controlado com vozes, sons e música estimula a percepção tanto auditiva quanto cultural. A condição de imaturidade e a plasticidade neuronal do cérebro do bebê requerem, pois, a interação afetivo-verbo-gestual com pais e irmãos para que seu desenvolvimento e amadurecimento sejam harmoniosos. Nem a TV, nem qualquer outro meio de comunicação, pode substituir a interação familiar (Céspedes, 2008; Singer; Singer, 2007).

Foi justamente a insubstituível interação familiar o motivo que levou o Conselho Audiovisual Francês (CSA), em 22 de julho de 2008, a proibir os canais nacionais de veicularem programas a menores de três anos, ainda que fossem especialmente destinados a eles – geralmente feitos para os canais da Baby TV: “*Pas d’écran avant trois ans*”<sup>3</sup> tem sido o lema das campanhas de sensibilização destinadas aos pais<sup>4</sup>.

1. [www.babytvchannel.com](http://www.babytvchannel.com)

2. [www.babyfirsttv.com](http://www.babyfirsttv.com)

3. Em francês, “Sem TV antes dos três anos de idade” (N.T.)

4. [www.csa.fr](http://www.csa.fr) – [www.cntv.cl](http://www.cntv.cl)

A medida do CSA originou muita controvérsia<sup>5</sup>. Ela é uma resposta ao temor de que se descarte totalmente a estimulação dos bebês por parte das famílias, confiando essa tarefa a uma permanente “companhia da televisão”. Essa carência repercutiria em um atraso na aquisição do idioma materno; além disso, a exposição excessiva à TV poderia acarretar uma superestimulação, ocasionando problemas de sono, hiperatividade e falta de concentração. Paralelamente, teme-se que um excesso de estímulos tecnológicos possa gerar desenvolvimento monstruosamente desequilibrado na fisiologia cerebral<sup>6</sup>.

Estudos de recepção com crianças pequenas destacam a capacidade de compreensão do conteúdo semântico adequado à faixa etária do espectador, redimensionando e delimitando a influência do mero estímulo audiovisual sem compreensão semântica. O conteúdo é importante mesmo desde a mais tenra idade – concluem os estudos sobre Vila Sésamo (Fisch; Truglio, 2001; Murray *et al.*, 2007), e sobre outros programas realizados com assessorias educativas multidisciplinares (Linebarger; Walker, 2005). Os problemas de comportamento seriam mais atribuíveis a programas que *não tenham sido realizados* com formas audiovisuais adequadas a crianças (Schmidt *et al.*, 2008). Há diferença entre a televisão como pano de fundo a fazer companhia para os bebês, sem que os adultos selecionem os programas apropriados, e a televisão em primeiro plano, quando são escolhidos programas adequados, justamente para que a criança *responda* aos estímulos propostos por eles.

Em março de 2009, foi publicado um informe do Center on Media and Child Research da Escola de Medicina da Universidade de Harvard<sup>7</sup>, em que se constatava que em intervalos de curto prazo não se registravam influências

7 www.cmch.tv

5. A CSA comunicou sua decisão ao órgão regulador britânico OFCOM, que apresentou uma declaração pública em 23 de julho de 2008, indicando que estudaria casos antecedentes. O OFCOM salientou, nesse pronunciamento, que a Baby First TV oferecia informações aos pais acerca da melhor maneira de uso da programação e desaconselhava a exposição das crianças por longos períodos. Não sem um certo sarcasmo, a OFCOM afirmou ainda que tomava decisões com base em evidências – e que, até aquele momento, não havia evidências de que o conteúdo oferecido tivesse sido prejudicial aos bebês. Juan Enrique Huerta analisa os seis argumentos em que se fundamenta a decisão francesa e os avalia negativamente, em vista de pesquisas anteriores (Huerta, 2010). Sob um ponto de vista prático, a drástica medida da CSA na França provavelmente vai estimular o interesse das redes estrangeiras, via cabo e satélite, no país – elas não são proibidas de emitir esses programas, mas devem apresentar uma advertência sobre o suposto dano que eles causariam. Outro provável resultado da medida será o aumento do interesse em relação a programas para crianças maiores (bebês filhos únicos ou acompanhados de irmãos); assim, crianças supostamente *protegidas* pela censura provavelmente acabariam assistindo programas destinados aos mais velhos, sendo expostas a muito mais estimulação visual do que aquela anteriormente considerada prejudicial. Além da provável inoperância da determinação francesa, há outra consideração, de natureza distinta: as crianças e os bebês vivem atualmente em ambientes multimidiáticos – existem outros meios além da televisão nos lares.

6. A estimulação televisiva infantil responde por uma dupla natureza: por um lado, há os conteúdos semânticos que estruturam determinado programa; por outro, há o estímulo específico da linguagem e da tecnologia audiovisuais, o que McLuhan consagrou sob o pensamento “o meio é a mensagem” – mera estimulação sensorial sem compreensão semântica dos conteúdos. O temor é de que cérebros não amadurecidos pudessem se desenvolver hipertrofiadamente diante de uma estimulação tecnológica não decodificável ou mesmo ante uma exposição permanente durante muitas horas.

positivas ou negativas na exposição de crianças menores de três anos a programas televisivos.

Há, portanto, discrepâncias importantes acerca das influências da exposição à TV no desenvolvimento infantil, em particular quando se trata de crianças mais novas. Parece haver consenso sobre os seguintes fatos:

- o consumo da programação em tempo ilimitado é claramente não recomendável;
- a TV não deve ser usada como pano de fundo de companhia audiovisual;
- o consumo deve ser seletivo, com programas apropriados;
- essa recepção deve ser mediada pelo entorno familiar/escolar.

*Potencial da Baby TV* – Os canais de Baby TV direcionados a bebês que têm entre zero e dois anos poderiam ser uma ajuda às famílias latino-americanas que desejam estimular suas crianças, mas que não sabem como fazê-lo ou têm grandes limitações nesse sentido. Há de se insistir que tal auxílio é limitado, mas que pode ser proveitoso se estiver estruturado, em minha opinião, em três condições: a) programas projetados para estimular o desenvolvimento sensorial de olhos e ouvidos: com sons tranquilos, sem estridências, apresentando música suave, cores, desenhos e movimentos; b) tempo controlado de exposição da criança à televisão; c) mediação afetiva de adultos. A utilidade, portanto, não se relaciona apenas à qualidade da emissão, mas também às condições de recepção.

Há alguns anos dispõe-se de informações (geradas, sobretudo, por emissoras públicas de TV e por especialistas em estudos de recepção) sobre formatos audiovisuais utilizados pela Baby TV:

- *estimulação visual* com figuras, movimentos e cores: paisagens diferentes, mar e montanhas, neve e chuva, folhas de árvore em movimento, pássaros voando, diversos animais, peixes coloridos movendo-se em aquários etc;
- *estimulação auditiva* com música suave e sons não estridentes;
- *vozes* com expressões carinhosas da fala de mães e pais (e não de locutores/animadores profissionais);
- segmentos de *curta duração* (entre um e cinco minutos);
- *ritmo* lento, tranquilo.

Ainda que possa auxiliar a estimulação auditiva e visual, a TV não é capaz de atuar diretamente na relação tátil-corporal entre famílias e bebês, a não ser muito indiretamente, por meio de motivação. Mas, efetivamente, a visualidade da televisão pode representar um estímulo importante para o amadurecimento sensorial da visão. Aqui, temos um duplo nível de estimulação. Um é o básico, em que a mera estimulação visual (sem compreensão semântica) com figuras,

movimentos e cores representa uma contribuição para o desenvolvimento perceptivo-visual. Entretanto, à medida que a maturação perceptiva avança (e, conseqüentemente, a compreensão semântica), é necessário enriquecer a experiência com paisagens e representações visuais que ampliem o entorno visual-cultural em que o bebê está inserido.

Um canal público digital destinado às crianças, com sinal aberto e horários determinados para a exibição de programas de Baby TV, pode ser um auxílio importante a berçários e jardins de infância na América Latina – espaços de educação infantil onde podem ser cumpridas as duas últimas condições anteriormente mencionadas: tempos controlados de exposição à TV e mediação por parte de adultos. Isso também pode ser uma ajuda valiosa para lares que vivem privações materiais e culturais. Com efeito, é bastante irreal esperar uma estimulação precoce das crianças, assim como um ambiente atrativo, por parte de pais analfabetos ou de famílias cuja pobreza as leva a entregar seus filhos aos cuidados de uma vizinha – ou ainda a mantê-los na condição de “guagua de cajón”<sup>8</sup>. A pobreza afeta 34,1% dos lares latino-americanos, o que representa aproximadamente 189 milhões de pessoas; destes, 76 milhões vivem em estado de miséria, com renda diária inferior a US\$ 1,25 (CEPAL, 2009). Programas de Baby TV em canais digitais públicos e abertos podem ser uma ajuda importante para o futuro dos atuais bebês nascidos em lares pobres e em ambientes de grande desigualdade, com grave imobilidade sociocultural (PNUD, 2010). Uma programação de Baby TV de boa qualidade, dosada e que estimule a interação familiar, é melhor do que um lar desprovido e sem estimulação aos bebês. Pode ainda representar um auxílio educacional importante para as mulheres que, cada vez em número maior, trabalham fora de casa, mas que necessitam de ajuda para estimular os filhos, que, amiúde, não frequentam o berçário ou o jardim de infância<sup>9</sup>.

Um canal infantil público segmentado para bebês e crianças em idade pré-escolar pode empreender uma dupla influência educativa: o *desenvolvimento sensorial e perceptivo* na etapa anterior ao ingresso no sistema escolar e o *enriquecer audiovisualmente o ambiente cultural*, contribuindo para o melhor desempenho nas fases posteriores da educação.

8. Expressão chilena para designar bebês que são postos para dormir em caixotes de papelão, plástico ou madeira, enquanto seus pais fazem diversos trabalhos; descreve uma situação de extrema carência de estimulação por parte dos pais, em ambientes muito pobres.

9. Segundo a UNESCO, em 2007 a taxa média de escolarização de menores de 5 anos era de 61,9% na América Latina, com 27,3% na Guatemala, país que apresentou o menor índice. No Chile, a adesão à educação pré-escolar é de 37,4% (CASEN, 2009), percentual que deriva para 32,3% entre a população mais pobre, e para 52,6% entre aquela que tem mais acesso à escolarização. Na faixa de 4-5 anos, o índice se amplia, no Chile, para 74,1%, proporção ainda baixa se comparada às de Cuba (99,4%), México (96,9%) e Equador (83,3%). Ainda não existe uma avaliação por regiões sobre a qualidade da educação infantil acerca da estimulação sensorial das crianças. Entre os pais chilenos, predomina a concepção de jardim de infância meramente como creche – e não como espaço de estimulação educativa (Treviño *et al.*, 2010).

*Programação especialmente projetada para bebês e crianças*

Aparecem, todavia, outras mudanças na TV infantil da América Latina, que apontam para outra especificidade *educativa*.

*Reconhecimento da audiência infantil na TV a cabo* – Segundo as medições regionais de Ibope, aparece uma importante mudança no consumo de canais infantis via cabo (e o relativo abandono dos canais abertos) pela audiência infantil latino-americana. De fato, há anos se apresenta uma tendência segundo a qual, no ranking anual de canais a cabo, os 4 ou 5 primeiros lugares são constantemente ocupados por canais infantis (Discovery Kids, Nickelodeon, Cartoon Network, canais Disney etc.).

Os estudos qualitativos de recepção com crianças contribuem para explicar esse alto consumo de programação infantil via cabo: elas *se reconhecem como destinatárias* desses canais, na maioria projetados para elas, com uma continuidade apelativa especialmente em termos de vozes e imagens, e que transmitem 24 horas especialmente para as crianças. Alguns desses canais a cabo têm-se segmentado em vista de uma audiência formada por crianças menores (Discovery Kids, Nick Jr, Disney Play House), ao passo que outros têm em vista as crianças maiores (Cartoon, Disney XD), com programas para faixas etárias diversas. Outros canais têm como estratégia exibir programas para os mais novos pelas manhãs e, à medida que o dia avança, inserem na grade programas para os mais velhos (Nickelodeon). Dessa maneira, quando as crianças têm oportunidade de assistir à TV a cabo, escolhem justamente esses canais. *Enquanto na televisão aberta há faixas horárias com programas para crianças, na televisão a cabo há canais para crianças*. Elas, enquanto audiência, estão construindo parâmetros mentais e afetivos orientados pela percepção de que o *nicho da TV infantil* está no cabo. Esse alto consumo de canais infantis é muito impactante, já que na América Latina apenas um terço dos domicílios, em média, conta com televisão por assinatura.

*Motivações do consumo televisivo* – Em segundo lugar, a informação proveniente da etnografia do consumo infantil nos lares mapeia as motivações no consumo de programas. As crianças retornam da escola cansadas, tanto física quanto mentalmente, em vista das longas jornadas; eventualmente, frustradas ou humilhadas devido a um rendimento inadequado, pela violência entre colegas ou por parte de professores. Tal cansaço certamente se agrava entre os alunos pobres e mal alimentados. Quando voltam da escola, o estado de ânimo existencial e situacional das crianças diante da TV é primeiramente descansar e relaxar sócio e fisiologicamente. É nesse momento que as mães alimentam as crianças, que comem e descansam vendo TV – e às vezes, ao mesmo tempo, jogam, brincam, leem, fazem a lição de casa etc.



A neurobiologia assinala que a passagem de uma situação de rendimento a outra de descanso é acompanhada por uma mudança bioquímica no organismo, realizada pelo sistema nervoso-motor parassimpático. O sistema deixa de secretar adrenalina, dopamina e outros neurotransmissores próprios à atenção e à tensão naturais das atividades de rendimento e, em troca, passa a produzir endorfinas e serotoninas, neurotransmissores característicos de situações psicossomáticas de relaxamento e descanso. A motivação de assistir à TV em casa se relaciona, dessa forma, com a necessidade de descanso. A observação nos domicílios mostra que quando as crianças em idade escolar estão sozinhas ou acompanhadas por poucos adultos, veem mais programas infantis – preferem desenhos animados ou humorísticos, ou ainda séries como Chaves (Televisa), que permitem a elas relaxar por meio do riso e reenergizar-se para desempenhar tarefas da escola e de casa, especialmente entre meninas de lares modestos.

A influência benéfica do humor ao descanso e à reposição de energia é hoje um lugar-comum – isso se associa, inclusive, à descoberta de uma base bioquímica na capacidade cerebral de produzir endorfinas sob a ação do riso. No geral, os adultos apreciam os programas de humor para descansar. Avner Ziv comprovou a utilidade do humor para o desenvolvimento do pensamento criativo em crianças (Ziv, 1988). Geralmente, entretanto, professores e outros adultos têm enorme dificuldade em valorizar os programas televisivos humorísticos para crianças, em vista do preconceito segundo o qual o humor seria uma distração inútil e irrelevante, isto é, uma perda de tempo – que seria mais bem investido caso empregado ao estudo, ao cumprimento de tarefas e, em último caso, à audiência de programas televisivos educativo-escolares<sup>10</sup>.

*Representação semiótica* – Um terceiro aspecto a se considerar é a *mudança na representação semiótica da criança e do adulto no interior do texto*. Constata-se um esgotamento do esquema estrutural de enunciação, elaborado

10. A etnografia da situação de recepção infantil nos domicílios aponta para variadas modalidades de consumo, dependendo do período de estudo (manhã ou tarde) ou mesmo do ano (se a criança está em período letivo ou em férias), assim como do estrato social: – a situação de consumo de programas infantis, no regresso da escola, sozinho ou acompanhado de irmãos de idade similar: as crianças decidem os programas que serão vistos. – a situação de consumo de programas familiares, por parte da criança junto à mãe e aos irmãos maiores: as crianças submetem-se às decisões dos maiores quanto ao que será assistido. – situação de consumo com pais de *primeira viagem*: a criança assiste a noticiários e a programas para adultos, acompanhando os pais. As decisões sobre o que será visto são tomadas pelos adultos. Frequentemente as crianças dormem durante a exibição; a motivação não é tanto a compreensão semântica dos programas, mas, efetivamente, a vivência afetivo-somática de *estar juntos*. – situação de consumo de programas em quartos infantis que têm televisor próprio. – diferentes situações observadas nos dias de semana e nos finais de semana. – nos setores populares, o consumo de TV se duplica e se triplica em relação ao das crianças de estratos mais ricos. A adesão infantil à programação produzida segmentadamente para crianças é uma parte menor do consumo relativo a esse público. A maior parte do consumo (60-70%) é composta de programas a que se assiste junto à família. Os programas especificamente destinados a crianças são mais consumidos quando elas estão sozinhas e podem tomar decisões acerca do que será assistido (situação de regresso da escola, aos sábados e domingos de manhã e/ou quando assistem TV nos televisores em seus quartos). Os programas de TV estão em crescente competição com outros meios multimidiáticos presentes na casa: vídeos, videogames, internet e outros (Roberts; Foehr, 2008; Vandewater *et al.*, 2007).



no início da TV infantil, em que um adulto conduzia (presente na tela ou com voz *off*) o programa. Nessas atrações, o adulto-condutor era representado como “o professor” ou o/a “tio/tia” (representação inspirada pela situação escolar e do jardim da infância) e a criança era representada como o aluno, que deveria aprender passivamente a partir da sabedoria do adulto. O programa *Ding Dong School* (1952-1956, NBC, EUA) foi um exemplo clássico desse esquema.

a) Os novos programas, diferentemente, representam de maneira simbólica a própria criança, em *papel ativo, protagonista*, em que aparece desenvolvendo atividades e tarefas nas quais é apresentada como capaz de iniciativas criativas e da resolução inteligente de problemas. As séries animadas *Bob, o construtor* (*Bob the builder* – Reino Unido, 1999) e *Dora, a aventureira* (*Dora, the explorer* – EUA, 2000) são exemplares em termos dessas transformações enunciativas. Outro caso emblemático foi a mudança ocorrida na série *As pistas da Blue* (*Blue’s clues* – EUA, 1996), conduzida originalmente por jovens animadores-enunciadores: em sua continuação *O quarto da Blue* (*Blue’s room*, 2007), o adulto desaparece e a cachorrinha Blue assume a condução/enunciação dos episódios; permanece a estimulação interativa para o desenvolvimento da atenção, da imaginação e de outras capacidades. Essa mudança do enunciador-adulto à própria criança-enunciadora, simbolicamente representada, possibilita (*não* determina) uma identificação com o protagonismo e com as capacidades representadas.

O protagonismo infantil se inseriu na *forma narrativa* que o texto televisivo progressivamente foi assumindo. O texto evoluiu para contar uma história, forma inicialmente descartada na TV infantil, em vista da ideia de que a criança não era capaz de compreender um relato, a não ser que isso ocorresse em uma idade mais avançada. A nova constatação de que a criança pode compreender uma história desde muito pequena levou à produção de textos televisivos narrativos, com durações diversas para adaptar-se de acordo com a idade. A narração televisiva em formato de história é bastante consoante com a semiótica dos signos audiovisuais dinâmicos e que se desdobram em função do tempo. Para além da coerência semiótica, a história assume a “epistemologia narrativa”, segundo a qual o sujeito compreende-se a si mesmo em termos de relato, que dá unidade à história de sua vida em determinado tempo biográfico (identidade como *idem*), assim como em termos de um sujeito atuante-protagonista de sua vida, diferente de outros (identidade como *ipse*), identidade segundo um aspecto ativo, não apenas como memorização/repetição de práticas culturais herdadas (Ricoeur, 1996)

A representação do adulto abandona o papel de professor, e aparecem outras formas de enunciação: desaparecimento do adulto e protagonismo infantil (*Dora, a aventureira*; *Backyardigans*), adultos presentes somente por meio de voz *off*, amistosos e apoiadores das crianças (*Pocoyo*), adultos motivadores do

protagonismo infantil (*Sid, o cientista*), adultos representados como desajeitados – em oposição valorativa às crianças (*Bob Esponja*); em todas as suas variações, o protagonismo se relaciona à criança e o adulto aparece representado segundo papéis actanciais de ajudante (adjuvante)<sup>11</sup>.

A concepção da criança como um sujeito ativo originou diversas experiências de *busca de interatividade* com o espectador em casa, numa tentativa de se ultrapassar as limitações da televisão atual. Essa nova concepção não pretende apenas manter a atenção da criança à tela (como era a ênfase inicial de *Vila Sésamo*), mas estimular, a partir da tela, atividades gestuais e orais na criança. Essa ação se expande cada vez mais a outras atividades operacionais possíveis por meio de *sites* da internet (desenhos, jogos, música etc.).

b) A análise de variados programas infantis, sobretudo desenhos animados, mostra outros esquemas estruturais recorrentes nas representações. A TV trabalha com matrizes lúdico-dramáticas que constituem modelos gerativos para a realização de programas, no sentido de que conformam a base criativa desses produtos. Esses modelos são *formas lúdico-simbólicas de representação/enunciação da criança* no interior do texto (Fuenzalida, 2005).

Muitos programas a que as crianças assistem com prazer se constroem por meio do esquema enunciativo criança hábil/ adulto abobalhado. O personagem adulto realiza mal – ou com pouca perícia – algumas atividades que, como adulto que é, deveria fazer bem. O esquema é eloquente porque representa, por contraste, personagens infantis que realizam com destreza o que os adultos não conseguem. Isso aparece na série moderna do *Inspetor Bugiganga* (cujo êxito motivou uma versão cinematográfica). O adulto inspetor é muito desajeitado, apesar de todos os seus artefatos surpreendentes (*gadgets* [bugigangas]). Sua pequena sobrinha (Penny) e o cachorrinho dela (Cérebro) é que resolvem os casos policiais. Tal esquema aparece em muitos desenhos animados, como *Zé Colmeia*; nos pais da família em *Os Simpsons*; em *Jambo e Ruivão e Frangolino* (que se ufana de ensinar aos pequenos), entre outros. O esquema também tem empregado esse modelo com grande êxito, por exemplo, nos filmes da série *Esqueceram de mim* (*Home Alone*, 1990). Esses adultos torpes aparecem junto a crianças aparentemente pouco hábeis, como Chaves, Quico e Chiquinha, do seriado *Chaves*. O esquema do contraste lúdico é muito antigo: aparece o par cômico baseado na oposição entre gordo e magro, velho e jovem, grande e pequeno – algo que é retomado em muitos shows humorísticos. O programa de sucesso *31 minutos*, do Chile, é uma sátira irreverente de um noticiário de TV.

11. A representação da criança protagonista nos relatos televisivos é consoante com a evolução da educação infantil em termos de ambientes e metodologias centrados em uma criança concebida como sujeito ativo, capaz, autônomo, com capacidades diversas que o guiam rumo a escolhas pessoais (Morrison, 2005; Peralta, 2002).

A criança se diverte com essa representação/enunciação porque vive em uma cultura que exige que ela desempenhe com destreza suas funções em casa e na escola (McGhee, 1988); tal aquisição é um processo longo, marcado por tentativas, erros e frustrações. Seria, dessa forma, motivo de alívio e de diversão observar adultos incompetentes, que não conseguem realizar o que deveriam. Ainda mais gostoso (e mais confirmador das capacidades da criança) seria a identificação com os personagens infantis, enunciados simbolicamente, que acabam por fazer com sucesso aquilo em que os adultos falham. O esquema entretém as crianças, mas, além disso, seria útil em termos de formação para satisfazer a necessidade emocional de neutralizar o medo de falhar, em uma criança pressionada a apresentar determinadas competências, especialmente na escola<sup>12</sup>.

Em muitos desenhos animados, encontramos outro esquema gerativo muito elementar, mas notavelmente atrativo para as crianças: *a luta entre o fraco e o forte*. Tal é o modelo do tradicional *Tom e Jerry*, da série *Sheep na Cidade Grande*, dos incessantes intentos do gato Frajola para capturar o canário Piu-Piu, da astuta Luluzinha ante os meninos, de Bolinha contra a Turma da Zona Norte, de Mickey contra João-Bafo-de-Onça, do Papa-Léguas para enganar o Coiote etc. Em alguns desenhos de caráter épico, a luta se dá contra o Mal, como em *As Meninas Superpoderosas*, em que as heroínas infantis enfrentam monstros e vilões, com muita astúcia, na cidade de Townsville. O esquema se apresenta ainda no célebre conto russo *Pedrinho e o Lobo* e em desenhos de temática esportiva, onde garotos mais fracos enfrentam rapazes mais fortes e frequentemente trapaceiros. Chaplin incorporou esse modelo dos palhaços circenses e o apresentou em seus curta-metragens, nos quais o próprio diretor atua como o homenzinho fracote lutando com o gigantão e outros personagens fisicamente enormes. O mesmo paradigma aparece na relação do fraco-ingênuo com o troglodita, como ocorre entre Barney Rubble e Fred Flintstone, ou com o personagem aproveitador, como em *Abbott e Costello, O Gordo e o Magro*, entre outros.

Nos desenhos animados, o jogo dramático da situação gato e rato é muito atrativo às crianças, que, segundo estudos, geralmente se identificam com o rato, mais fraco. Para Rydin e Schyller (1990), o gato representa simbolicamente o adulto, seu monopólio de poder e sua atitude por vezes condescendente, enquanto o rato representa a criança, rápida e engenhosa, mais astuta do que

12. Incorporando explicitamente os temores infantis, o esquema aparece em *Charlie Brown* e em personagens medrosos, como Scooby-Doo ou a Hiena Hardy; Coragem, o cão corvele é quem resolve os problemas, apesar do medo; o pequeno Scooby-Loo é quem enfrenta os fantasmas, no lugar de seu tio Scooby-Doo. Esse modelo de inversão e humor foi usado por Oscar Wilde em *O Fantasma de Canterville* (*The Canterville Ghost*, 1887), em que os gêmeos Otis aterrorizam o fantasma do castelo.

o gato. A atração infantil por esses programas remete a processos primários, isto é, expressam temores e desejos profundos, em uma linguagem de símbolos (Rydin; Schyller, 1990).

Essa interpretação acerca da identificação profunda das crianças com os esquemas lúdico-dramáticos de representação/enunciação nos desenhos animados relaciona-se estreitamente, em minha opinião, com a revalorização proposta pelo psicanalista Bruno Bettelheim dos contos de fadas tradicionais. Eles atraem porque atestariam a capacidade da criança (mais fraca) para subsistir, enfrentando um mundo complexo, adverso, violento, cuja hostilidade pode chegar até ao abandono pelos próprios pais ou à devoração por ogros e bruxas (os contos tradicionais têm sido habitualmente taxados de *violentos*, segundo o critério convencional). Durante a narrativa, a criança ingressa em um mundo de entretenimento, mas que seria bastante útil para confirmar simbolicamente suas capacidades de crescimento. Para Bettelheim, a narração lúdica permitiria à criança compreender suas emoções, fortaleceria seu eu sugerindo-lhe reações positivas por seu temor ante situações adversas e violentas, que permitiriam a ela sobrepor-se a suas angústias, sentimentos de desamparo, falta de amor e insegurança (Bettelheim, 1990); tais motivações explicariam a atração por histórias sobre abandono infantil, como *Heidi*, *Marco e Candy*<sup>13</sup>.

De acordo com essa interpretação, a identificação da audiência infantil com a representação lúdico-dramática seria uma *sugestão emocional que abriria novas possibilidades de autocompreensão e de atuação*. Os desenhos já não constituiriam *mero* entretenimento, mas seriam ficções metafóricas com uma enunciação lúdico-afetiva que confirmaria a possibilidade de a criança subsistir enfrentando um mundo repleto de adversidades, aparentemente mais forte do que ela. Essa identificação/utilidade afetivo-formativa profunda motivaria a criança a querer ver na TV ou a escutar a mesma história (contada) uma outra vez.

*Imaginação lúdica* – A neurobiologia da evolução ontogenética do cérebro humano descobriu recentemente que aproximadamente entre os dois e cinco anos de idade ocorre um importante desenvolvimento sináptico do hemisfério cerebral direito. Ainda que o cérebro seja um sistema integrador de ambos os hemisférios, é nessa faixa etária que serão consideravelmente implementadas as capacidades lúdicas, as associações livres desencadeadas a partir da imaginação e da fantasia (interna ou externa), o pensamento divergente e a percepção de síntese – capacidades características do hemisfério cerebral direito.

13. Desenhos animados produzidos, durante os anos 1970, pelo estúdio japonês Nippon Animation (N.T.).

Tem início assim o característico processamento do hemisfério direito: rápida decodificação perceptiva, integração perceptiva em forma de imagens, elaboração mental a partir da recuperação do arquivo de memória de imagens (fantasia), movimentação associada a ritmo e melodia, domínio do espaço dinâmico e elaboração de formas livres, sem regras, que dão origem ao jogo e à magia.

Nunca o ser humano será mais criativo do que nesse período da vida, único momento em que lhe é permitido deixar fluir sem limites a sua força imaginativa, sua sede de descoberta, de jogos, de inesgotável fantasia (Céspedes, 2008, p. 27-28; cf. 36-39; 109-115).

O tema do jogo lúdico foi conceituado sob diversas formas e pontos de vista no século XX. Huizinga, em *Homo Ludens* (1990), rastreou as origens do jogo na cultura clássica grega, apresentando uma concepção ampla, como representação e como competência, que contrastava com a redução do ludismo a mero jogo infantil. O autor mostrou a importante permanência do jogo em várias manifestações culturais na história ocidental: o fato de que nas línguas inglesa e alemã os verbos *play* e *spiel* aludem a obras de dança, teatro e música, assim como os substantivos *player* e *spieler* designem os executantes dessas obras, explicitam as antigas conexões entre jogo e obras culturais. Igual parentesco ocorre com o radical *jouer*, na língua francesa. Piaget destacou a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança, por meio da exploração e da manipulação em um ambiente mais livre do que diante de tarefas de rendimento. Maria Montessori empreendeu um sistema pedagógico escolar em que o jogo infantil é pedra fundamental. Dewey e Vigotsky destacam no jogo a atividade subjetiva da criança e a interação social (Morrison, 2005). Foi já referido como Bettelheim destacou a importância da ficção lúdica para a vivência dos temores primários e a estruturação das estratégias de fortalecimento do eu.

Os estudos do psiquiatra Winnicott (1971, 1992) destacam o papel materno no jogo infantil em uma dupla dimensão; por um lado, a interação lúdica é elementar para gerar uma relação de segurança com o bebê, que se sente satisfeito, amado. Para a criança, desfrutar o jogo com a mãe significa desfrutar sua própria realidade: “la jouissance de sa propre existence soutenue es suscité par le sentiment d’être avec l’autre” (Flahaut & Heinich, 2005).

Por outro lado, o adulto, ao compartilhar o jogo – ao aceitar a brincadeira em termos de um *como se...* – ajuda a criança a distinguir a realidade, introduzindo limites. A colher é – e, ao mesmo tempo, não é – o aviãozinho da comida. No jogo, aprende-se a conhecer a realidade; mas antes do reconhecimento

cognitivo, basicamente se deve estabelecer a relação do prazer no jogo e ato de compartilhar com o outro.

Nessa concepção da relação lúdica, o jogo é um espaço de transição necessário para a constituição de um *self*, com a separação entre o eu e os limites de si mesmo (*eu sou eu, você é você*), para que se construam tanto a autonomia quanto as relações de dependência com os demais e para que haja a conexão com a realidade, distinguindo-se a fantasia infantil daquilo que existe independentemente de um eu. Para a criança, jogar e imaginar não é abandonar a realidade, mas, em vez disso, é a maneira de reconhecê-la.

Se não se produz esse reconhecimento de si e da realidade, de construção de autonomia e aceitação das limitações, o narcisismo infantil não é elaborado e se prolonga ao adulto com a autoilusão da onipotência pessoal e com a mitomania.

As pesquisas atuais sobre o desenvolvimento do cérebro do bebê apontam a emergência ontogeneticamente programada para o jogo lúdico, proporcionando bases neurobiológicas para a reconceitualização que valoriza a capacidade afetiva de construir laços geradores do eu, impulso cognitivo para a exploração do mundo no fazer e na experimentação – além de matriz criativa da arte e da ficção.

Tal capacidade lúdico-criativa é o que parece estar na base do prazer infantil em relação a programas televisivos ficcionais com temáticas fantásticas, como animais e máquinas que falam e interagem como companheiros de jogo com as crianças, empreendendo atividades e viagens fantasiosas (Singer; Singer, 2007; Singer D.G., 2003). Mas isso também explicaria o apreço infantil por uma estética de animação figurativa (mas não realista no sentido euclidiano) com deformações corporais fantásticas, manifestações gráficas influenciadas pela pintura abstrata e o cubismo, espaços imaginários, incongruências, sons expressivos, humor etc. O êxito temático e estético em termos de audiência infantil de programas como *Bob Esponja* (Nickelodeon, 1999) e *Backyardigans* (Canadá – USA, 2004) é incompreensível, e inclusive ameaçador, para uma epistemologia racionalista que não compreende nem valoriza a faculdade lúdico-imaginativa da criança diante de textos ficcionais de natureza audiovisual.

*Especificidade e autonomização do potencial “educativo” na TV infantil, no que diz respeito à educação formal* – Nesta seção, será destacada a *especificidade* de um potencial aporte *educativo* que tais programas televisivos podem empreender. Por especificidade, será entendida uma *peculiar influência potencialmente educativa* (não um efeito nem um poder determinista), característica própria da linguagem televisiva em interação com os receptores, empiricamente situados nos domicílios latino-americanos. Tal especificidade autonomiza a influência *educativa* da TV com relação às funções próprias do ensino formal, em particular aquele proposto pela escola.

A concepção tradicional daquilo que era considerado *educativo* em um programa infantil de TV era definida pelos adultos e se associava aos enunciados escolares: consideravam-se *educativos e de qualidade* os programas destinados a melhorar o rendimento cognitivo (preparo pré-escolar, leitura, operações matemáticas, informação científica etc.) e a transmitir certos hábitos e valores socialmente desejáveis.

a) À diferença da enunciação instrucional escolar, os conteúdos dos programas anteriormente mencionados se relacionam com necessidades e motivações de tipo afetivo na criança. O potencial formativo na TV foi se dissociando dos enunciados/conteúdos cognitivos da educação escolar formal (e, portanto, da representação, nesses programas, do *professor* como enunciador simbólico) e está assumindo melhor a especificidade dos aspectos sociais e afetivos, como o protagonismo, a autoestima e a autoconfiança para o enfrentamento dos desafios de crescer, assim como a superação de frustrações e adversidades (empoderamento e resiliência).

Nos programas de entretenimento com vistas ao descanso psicossomático, por meio do prazer humorístico do reconhecimento e da identificação lúdica, a criança pode *desfrutar/ sentir afetivamente* enunciados de atitudes formativas de alegria e de força, importantes ao seu crescimento no mundo. Tais programas pretendem, assim, fortalecer precisamente as áreas afetivas e atitudinais insuficientemente atendidas na instrução escolar.

b) Sob o ponto de vista simbólico-semiótico, alguns programas apresentam modelos lúdico-dramáticos de entretenimento-aprendizagem afetivo; estatutos como o protagonismo infantil e os esquemas contrastivos que destacam o personagem infantil hábil e astuto viabilizam o reconhecimento prazeroso, a identificação emocional, o humor, a aprendizagem anedótica. Essas formas lúdico-dramáticas de entretenimento-aprendizagem são muito diferentes das formas de conhecimento analítico-racional próprias ao agenciamento socializador sistemático da escola, tais como a lógica indutiva ou dedutiva, a dialética, a compreensão analítica e as técnicas de sistematização curricular e de memorização. Os referidos modelos dos programas são inversos ao esquema escolar, em que o professor-adulto ensina algo à criança. São justamente a incongruência na comparação com a relação escolar e o sentimento de superioridade provocado na criança que constituem formas clássicas na gênese do humor – a *inversão carnavalesca*.

Esses programas são exemplos de uma tendência atual na produção de TV dirigida a crianças, que busca a representação da afetividade infantil, explicitando os sentimentos e as emoções delas, enquanto apresenta ficções simbólicas em que elas se possam reconhecer em seus aspectos positivos e negativos, exibindo



processos de mudanças e conquistas, a partir de erros e inadvertências. Isso quer dizer que os programas trabalham menos no âmbito da aprendizagem cognitiva e mais no da exploração da afetividade da criança, por meio da identificação lúdica, buscando-se o fortalecimento da autoestima e a autoconfiança nas próprias capacidades individuais de crescimento e sucesso. Diferentemente da concepção alienadora freudiana, a identificação emocional-cognitiva é conceituada segundo Jauss (1982) para dar conta do processo de implicação/distância do receptor com personagens ficcionais: a experiência de si próprio (a audiência) no outro (ficcional); o outro me representa simbolicamente.

A TV ainda poderia contribuir para fortalecer as capacidades de resiliência, que hoje em dia são consideradas muito importantes para a superação da adversidade social (Cyrulnik, 2003), situação que afeta em torno de 40% das crianças latino-americanas. Assim, o potencial *educativo* desse tipo de programas infantis está mais relacionado ao desenvolvimento de competências compreendidas sob a designação de “inteligência emocional” (Goleman, 2001), que hoje são vistas como essenciais para o desenvolvimento pessoal, profissional-laboral e cidadão-democrático.

É possível perceber as influências das novas concepções pós-racionalistas e pós-cartesianas que sublinham o valor da emoção no processo de antropogênese: “a consciência começa como sentimento”, na formulação de Damasio, a estrutura humana – ontogenética e existencialmente – é biperceptiva: emocional e racional. A mera consciência racional-linguística não é suficiente para aprender a viver de modo apropriado, humana e socialmente. Sem o entendimento emocional de si mesmo e dos demais, e sem uma aprendizagem do trato emocional de si e dos outros, a vida pessoal e profissional torna-se muito mais difícil<sup>14</sup>. Ainda no ato adulto de percepção por meio da consciência linguística, uma impressão emocional primária permanece, a qual é valorada como indispensável para a compreensão adequada do ambiente e das relações sociais.

*Entretenimento e Educação* – As pesquisas sobre a recepção desses programas obriga-nos a uma reconceituação da relação TV aberta – Entretenimento lúdico-ficcional – Educação. Tanto na Europa quanto no Japão, a TV, especialmente a pública, foi inicialmente concebida como educativa, contribuindo à educação formal proposta pela escola, em países devastados pela segunda guerra mundial. A ideia inicial de educar escolarizando por meio da televisão hoje evoluiu para um modelo mais eficiente de TV instrucional, operada por

14. James Heckman, prêmio Nobel de Economia (2000), advoga por políticas educacionais dirigidas à primeira infância, em que se fortaleceriam as “competências brandas” que já constituem predicados do futuro desempenho do indivíduo. Não só as competências cognitivas são importantes, mas também as habilidades emocionais. (Cf. La Tercera, Santiago do Chile, 28 de novembro de 2010, p. 27). Aqui assinalamos que a nova TV infantil preconiza, de forma bem-sucedida, as habilidades emotivo-atitudinais.

canais especializados e segmentados. Outros países, diante dos altos custos e das dificuldades relativas à televisão instrucional formal, depositam suas expectativas na Internet para melhorar a qualidade do ensino.

Da análise sobre a TV infantil contemporânea, emerge, em contrapartida, um potencial *educativo* que não se refere às matérias cognitivas do currículo escolar, mas a competências e motivações afetivas diante da vida. Os modelos gerativos constituem a estrutura formal do entretenimento televisivo; são as formas semióticas lúdico-dramáticas nesse tipo de programa. O entretenimento é, assim, uma estrutura semiótica de forma lúdico-dramática do conteúdo, de cuja trama ficcional se pode absorver uma aprendizagem útil para o cotidiano. Tal aprendizagem (obtida em casa, a partir do meio audiovisual) se efetiva menos pela via racional da análise conceitual do que pela via afetiva do reconhecimento e da identificação com aquilo que é representado. Formação e entretenimento se imbricam, em vez de se dissociar – conforme instaurou o racionalismo. As formas semióticas de entretenimento permitem compreender a grande atração do público infantil pelos desenhos animados, assim como a adesão desse público à TV a cabo, que exhibe preferencialmente tais programas. O entretenimento televisivo não é, por consequência, o açúcar adicionado externamente a um líquido, em si, de gosto ruim, mas a forma semiótica audiovisual propícia para expressar um conteúdo diferente.

Assim, esses modelos recuperam (e adaptam audiovisualmente) a antiga *paidea* grega, em que a formação de valores era proposta a partir da ficção homérica, *paidea* à qual se opôs Platão, propugnando o racionalismo conceitual (Jaeger, 1992). A capacidade formativa desses esquemas lúdicos proporciona uma orientação positiva à produção televisiva para crianças, em vez de centrar a discussão em temáticas de inspiração norte-americana, a exemplo das abordagens sobre violência na TV. Os esquemas gerativos, entretanto, não garantem por si só a produção de programas de excelência, uma vez que a criatividade intervém no processo de realização, assim como o grau de desenvolvimento industrial de cada país e o nível de formação dos recursos humanos.

O caráter especificamente icônico-indicial da linguagem audiovisual é o que possibilita, em termos semióticos, essa peculiar *educação*: linguagem indicial de significantes concretos – sendo os principais o rosto e a gestualidade do “corpo signifiante” (Verón, 2001) – diferentemente da linguagem de leitura e escrita de significantes abstratos, que favorece a análise conceito-racional. A linguagem audiovisual recupera em um nível simbólico-industrial a comunicação humana primária (filogenética e ontogeneticamente) com signos gestuais, faciais e corporais – intrinsecamente de ordem emocional –, que implicam o estabelecimento de relações pessoais, de cooperação grupal e de trabalho,

por parte do espectador. O receptor estabelece, a partir de suas capacidades perceptivas, estratégias privilegiadas de decodificação de rostos e emoções corporificadas. O significante indicial particular-concreto e o interesse perceptivo em relação a rostos, aliado ao dinamismo próprio do audiovisual, tende a interessar o espectador em vista de narrações com histórias pessoais, assim como de narrativas pontuadas por ficções lúdicas<sup>15</sup>. A linguagem audiovisual conforma certo modelo de recepção: semioticamente favorece os modelos de reconhecimento e identificação do receptor, que interage em sua própria situação existencial de recepção (cf. Fuenzalida, 2002)<sup>16</sup>.

### POLÍTICA INDUSTRIAL-CULTURAL NA TV DIGITAL

A leitura aqui proposta para o potencial *educativo* específico de um importante grupo de programas televisivos atualmente em circulação culmina, então, na demanda por políticas televisivas que originem canais públicos de TV infantil, em tecnologia digital aberta. A TV pública latino-americana recebe, assim, uma missão cultural de contribuição positiva ao desenvolvimento infantil, com a potencialidade específica do audiovisual, complementando o papel da escola.

Esse novo enfoque não visa a substituir, prolongar ou remediar a tarefa cognitiva da instituição escolar, mas reconhece as formas semiótico-culturais próprias da linguagem audiovisual, recuperando a influência do edu-entretenimento. A análise etnográfica das condições de recepção do público infantil no ambiente de casa e a compreensão da neurobiologia do espectador em situação de descanso permitem a elaboração de programas com formas semióticas de entretenimento lúdico, mas com especificidades no âmbito especificamente afetivo-atitudinal, características que assumem relevância em estudos associados à inteligência emocional. Há anos, Jesús Martín-Barbero em seu livro *Dos meios às mediações* (1987) resgatava o valor comunicacional-cultural da matriz emocional latino-americana, desprestigiada ante a matriz racionalista da Ilustração europeia. Neste texto, prolongamos tal revalorização, focalizando-a especificamente nos gêneros de TV infantil, sublinhando sua importância ao desenvolvimento emocional-cultural das crianças, de forma mais integral. Além

15. O caso de *Bob Esponja* é notável, porque não há representação análoga à criança (como em *Dora, a aventureira*) nem lúdica (como os animazinhos em *Backyardigans*), mas a corporificação de um ser inanimado; a identificação infantil, assim, ocorreria mais especificamente com a *personalidade* de *Bob Esponja*.

16. A TV estritamente vinculada ao currículo escolar se institucionalizou em canais educativos segmentados, cuja situação de recepção é a aula tradicional, com regras específicas de produção destinadas a contribuir para o rendimento do aluno. Frente a ela, a TV recebida nos domicílios, em uma situação de recepção caracterizada pelo entretenimento para o descanso, pode adquirir, segundo esta análise, um valor formativo mais imbricado a valores e atitudes afetivas para se enfrentar a vida, em formatos de edu-entretenimento. Ambos os formatos de TV tenderam a dissociar-se institucionalmente e a difundir-se por canais diferentes, com conteúdos especializados e situações de recepção distintas. Podem, entretanto, ser complementares, um para contribuir com a educação formal proposta pela escola, e outro para o edu-entretenimento em casa, com potencialidade formativa mais afeita ao universo afetivo.

do aprimoramento da percepção e do alargamento das possibilidades culturais oferecidos por uma Baby TV, *também aparece aqui, proposto segundo parâmetros lúdicos, um conjunto de valores afetivo-atitudinais profundamente cidadãos e humanísticos*: a autonomia e o protagonismo, a iniciativa e a curiosidade criadora, a tolerância e a diversidade, o prazer dos jogos lúdicos, o entretenimento criativo e o relaxamento imaginativo que amplia os horizontes culturais.

Assim, a TV pública latino-americana pode abandonar suas vergonhosas e inúteis práticas de propaganda política governamental e encaminhar-se rumo a uma missão cultural de contribuição ao desenvolvimento das crianças, a partir da própria linguagem lúdico-afetivo-dramática peculiar a elas. O que mencionamos não é um repertório acabado de valores humanísticos e cidadãos: existe muito campo ainda a ser abordado segundo essa perspectiva, como o bullying, o fracasso, a dor e a morte, as perdas, os acidentes, novas formas de pobreza e discriminação, desvalorizações diversas, doenças contemporâneas – como a obesidade –, o consumismo, os desafios da condição global e de áreas emergentes, como a Ásia e a África.

Em minha interpretação, pois, *estamos diante de uma possível (e necessária) articulação que atravessa níveis muito diversos: a tecnologia digital que nos possibilita canais segmentados, conteúdos audiovisuais dirigidos às crianças, produzidos segundo a lógica industrial, com a semiótica dos significantes narrativo-dinâmicos; representação lúdica de personagens que podem seduzir pela identificação em vista da emulação de valores e atitudes necessários para se constituir uma cultura mais igualitária, democrática, humana e fraternal*. Valores que não são expressos na linguagem conceito-verbal da Academia ilustrada, mas que podem ser massificados por meio de enredos lúdicos de edu-entretenimento. Como em sua época a tecnologia da imprensa possibilitou a massificação da leitura-escrita, hoje as tecnologias digitais audiovisuais podem nos ajudar – por meio de políticas públicas visionárias – a engendrar uma cultura humanística e cidadã, de colaboração e de tolerância, de empreendimento, igualdade e solidariedade.

A TV infantil dirigida, segmentadamente, a bebês e a crianças mais velhas dispõe de notáveis e bensucedidos programas, uma parte importante dos quais produzidos desde a década de 1990, sob o impulso de uma política pública formulada pelo Ato de Televisão do Senado dos EUA, que obriga as cadeias de TV a veicularem pelo menos três horas semanais de programas com conteúdo educativo para crianças, produzidos com assessorias especializadas<sup>17</sup>.

17. Em 26 de fevereiro de 2007, a Comissão Federal de Comunicações dos Estados Unidos (FCC) penalizou a Univisión – a maior cadeia emissora de conteúdos em espanhol nos EUA – com multa de US\$ 24 milhões por haver descumprido a disposição, qualificando como educativas suas telenovelas infantis. À época, foi a maior multa imposta pela FCC a uma empresa.

## EPÍLOGO

A avaliação de muitos esforços, especialmente da TV educativa formal, dirigida a estabelecimentos de ensino, mostra que o elo mais fraco do sistema se apresenta na recepção técnica. É relativamente fácil colocar no ar um sinal televisivo, mas grandes deficiências aparecem na reprodução e na recepção desse sinal no estabelecimento escolar (amiúde não existem aparelhos receptores, estão danificados e não existem peças repositoras – ou existem em quantidade e qualidade insuficientes etc.). Ainda mais deficiências aparecem no manejo adequado dos programas pelos educadores.

Em vista disso, a recepção de um canal infantil em ambientes de formação elementar como os mencionados apresenta quatro aspectos a se considerar:

- A *distribuição física* nacional do sinal digital aberto terrestre: o ideal é aproveitar um dos novos canais digitais de que dispõem as emissoras públicas. Como ocorre em alguns canais infantis abertos, não é necessário transmitir 24 horas por dia. Pode-se munir os horários diurnos (das 7h às 21h, por exemplo) com programação infantil, destinando-se, após isso, a programação para os pais e educadores – e contar ainda com opções para os jovens, em horários mais avançados. O sinal televisivo, hoje em dia, deve ser complementado com as crescentes possibilidades de interação personalizada por meio da web.

- O aparelhamento das instituições com *televisores* próprios à recepção digital e com adequado tamanho de tela (em polegadas). A disponibilidade desses aparelhos deve prever ainda sua manutenção e substituição, quando necessário.

- A *integração fluida da exibição dos programas de TV na pedagogia diária* das instituições educacionais. Constatou-se, com frequência, o uso da TV como um recreio (em que os professores estavam ausentes), assim como o uso em substituição a atividades interpessoais e em grupo.

- *Material complementar* aos programas televisivos, destinado a orientar o educador sobre o uso frutífero das transmissões. Pode-se imaginar um folheto mensal e uma página da *web* com os programas a serem exibidos e as recomendações adequadas à mediação dos conteúdos, tanto no estabelecimento educacional quanto em casa. Os materiais complementares atuais foram ampliados com uma variedade de joguinhos didáticos e materiais de marketing. Eles não apenas constituem uma fonte importante de sustento econômico, como também concretizam o simbolismo percebido audiovisualmente, devido à relação tátil-operacional que propõem.

Um canal temático para crianças pode não se dirigir unicamente a um público infantil, mas, em alguns horários, pode prever *capacitação* para o profissional que trabalha nas instituições educativas – assim como propor conteúdo

dirigido aos pais, em casa. Os crescentes programas de TV a cabo destinados aos pais, que tratam justamente de problemas educacionais em casa, explicitam a demanda por esses conteúdos.

Os destinatários de um canal televisivo segmentado para crianças podem ser esquematizados, assim, em cinco círculos concêntricos: os bebês nos berçários, depois as crianças um pouco maiores nos jardins de infância, as crianças nos lares, os educadores e, finalmente, os pais de família em suas casas.

### *Operação e gestão*

Não é de maneira nenhuma aconselhável que o Ministério da Educação se encarregue da gestão e da operação de um canal televisivo conforme o que propusemos. A ele, corresponderia participar do desenho dos conteúdos para os programas (sempre e quando compreender a especificidade lúdico-educativa aqui assinalada), cuidar da mediação adequada à recepção técnica no interior das instituições – assim como do material complementar. A distribuição do sinal e a gestão da programação deveriam ficar a cargo de uma *empresa especializada*, como um canal público eficiente, e de formas modernas de gerência. Também sob responsabilidade do canal estaria a produção dos programas, sejam realizados internamente ou comprados de provedores nacionais e internacionais. Os canais de TV eficientes dispõem, mais do que qualquer outra instituição pública, do *know how* para operação e gestão de uma agência desse tipo, de flexibilidade e rapidez para a tomada de decisões. Para operar um sinal educativo infantil, o canal público poderia se associar a outros canais interessados em levar ao ar uma programação dessa natureza (caso do Kinder Kanal, na Alemanha), com agências públicas relacionadas à TV, a universidades e, inclusive, a fundações privadas<sup>18</sup>. ■

## REFERÊNCIAS

- BETTELHEIM, Bruno. *Introducción a Los Cuentos de Perrault*. Barcelona: Ed. Crítica, 1980.
- CÊSPEDES, Amanda. *Cerebro, Inteligencia y Emoción*. Santiago: Fundación Mírame, 2008.

18. Há que se aludir brevemente ao financiamento de um canal público segmentado para conteúdos infantis, em especial se houver aspiração a uma programação livre de publicidade comercial – ou muito restrita, nesses termos. O canal deveria se integrar a uma empresa de TV multioperadora de vários sinais, por razão de economia de custos, e focar sua produção especificamente no que será exibido nas telas, buscando produtores externos independentes, o que reduz gastos e incrementa a base criativa. Deveria ainda receber aportes de agências do governo relacionadas à educação elementar e primária, assim como negociar aportes privados e de instituições internacionais. Há um grande campo para a elaboração de jogos relacionados aos programas, que não têm apenas a função de recuperar o investimento, mas também de proposta didática. Atualmente, a exportação latino-americana de programas é uma condição de sustentabilidade econômico-cultural, aproveitando a “cumplicidade cultural” e idiomática. Os concursos públicos deveriam atribuir maiores pontuações aos projetos que tiverem a exportação no horizonte.

- CEPAL. *Panorama Social de América Latina*, 2009.
- CYRULNIK, Boris. *El murmullo de los fantasmas*. Volver a la vida después de un trauma. Barcelona: Gedisa, 2003.
- DAMASIO, Antonio R. *Sentir lo que sucede*. Cuerpo y Emoción en la fábrica de la Consciencia. Santiago: Andrés Bello, 2000.
- FISCH, Shalom; TRUGLIO, Rosemarie. "G" is for growing: *thirty years of research on Sesame Street and Children*. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2001.
- FLAHAULT, François; HEINICH, Nathalie. La fiction, dehors, dedans. *L'Homme*. pp. 175-176, jul-set 2005. *Vérités de la fiction*. <http://lhomme.revues.org/index1828.html>
- FUENZALIDA, Valerio. *Expectativas Educativas de las Audiencias Televisivas*. Bogotá: Ed. Norma, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Televisión Abierta y Audiencia en América Latina*. Buenos Aires, Ed. Norma: 2002.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós, 2001.
- GOMBRICH, Ernst.H. *La Historia del Arte*. Nova York: Phaidon, 2007.
- HUERTA, José E. Protection des mineurs in France. A Research-based Discussion on the Effects of Television on Children less than Three Years of Age. In.: Souza María Dolores & Cabello Patricio (eds.). *The Emeging Media Toddlers*. The International Clearinghouse on Children, Youth and Media. Nordicom. University of Gothenburg. Sweden, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. Alianza Editorial. Madrid, 1990.
- JAUSS, Hans. R.. Interaction Patterns of Identification with the Hero. In: *Aesthetic Experience and Literary Hermeneutics*. University of Minnesota Press. Minneapolis. pp.152-188, 1982 (1977).
- JAEGER, Werner. *Paideia*. La república III. FCE. México, 1992.
- Kaiser Family Foundation. *Zero to Six: Media Use in the Lives of Infants, Toddlers, and Preschoolers*. KFF. Menlo Park, 2003.
- LINEBARGER, Deborah. L. & Walker D. *Infants' and Toddlers' Television*. Viewing and Language Outcomes. *American Behavioral Scientist*, Vol. 48 No. 5, January. p. 624-645, 2005.
- Mc GHEE, Paul E. (ed). *Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications*. The Haworth Press. New York, 1988.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *De los Medios a las Mediaciones*. Barcelona: G. Gili, 1987.
- MORRISON, George S. *Educación Preescolar*. Madri: Pearson Prentice Hall, 2005.
- MURRAY, John, PECORA, N. & WARTELLA, E. (eds.). *Fifty Years of children's television*. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2007.
- Peralta, MARÍA V. *Una Pedagogía de las Oportunidades*. Santiago: Ed. Andrés Bello, 2002.
- PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. 2010.



- RICOEUR, Paul. *Sí mismo como otro*. Madri-México: Siglo XXI, 1992.
- ROBERTS, D.F.; FOEHR U.G. *Trends in media use*. The Future of Children. Children and Electronic Media, Volume 18 n.1 2008.
- RYDIN, Ingegerd; SCHYLLER, Ingela. *Children's Perception and Understanding of Humor in Television*. Paper for the ICA annual Conference. Sveriges Radio. Estocolmo, 1990.
- SCHMIDT, Marie. E. et al. *The Effects of Background Television on the Toy Play Behavior of Very Young Children*. Child Development, July/August, Volume 79, Number 4, Pages 1137 – 1151, 2008.
- SINGER, Dorothy G. *Television and its potential for imagination*. Televisión. N° 16, 2003/1. International Central Institute for Youth and Educational Television (IZI). Munique, 2003.
- \_\_\_\_\_; Singer Jerome L. *Imagination and Play in the Electronic Age*. Harvard University Press, 2007.
- TREVIÑO, Ernesto; TOLEDO; Gabriela, CORTÍNEZ, Magdalena. *Promesas de la educación y cuidados de la primera infancia: perspectivas para América Latina*. No prelo. Santiago: Centro Implementa. Universidad Diego Portales, 2010.
- VANDEWATER, Elizabeth A. et al. *Digital Childhood: Electronic Media and Technology Use among Infants, Toddlers, and Preschoolers, Pediatrics*. n° 119. Pp.1006-1015, 2007.
- VERÓN, Eliseo. *El cuerpo de la imagen*. Norma. Buenos Aires, 2001.
- WINNICOTT, Donald. *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications, 1971. *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa, 1992.
- ZIV, Avner. Using Humor to Develop Creative Thinking. In: Mc Ghee P. E. (ed). *Humor and Children's Development: a Guide to Practical Applications*. New York: The Haworth Press, 1988.

TRADUZIDO DO ESPANHOL POR **MARIANA DUCCINI**

---

Artigo recebido em 29 de novembro de 2010 e aprovado em 4 de fevereiro de 2011

